

Petrat, Gerhardt

Curriculum und Gesundheitsgefährdung. Zur "Schulstreß"-Diskussion im 18. und 19. Jahrhundert

Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 4, S. 575-594



Quellenangabe/ Reference:

Petrat, Gerhardt: Curriculum und Gesundheitsgefährdung. Zur "Schulstreß"-Diskussion im 18. und 19. Jahrhundert - In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 4, S. 575-594 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141669 - DOI: 10.25656/01:14166

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141669>

<https://doi.org/10.25656/01:14166>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 27 – Heft 4 – August 1981

I. Thema: Schule

- | | |
|-----------------------------------|--|
| JÜRGEN BAUMERT | Schulkrise: Krise der staatlichen Regelschule? 495 |
| ACHIM LESCHINSKY | Schulkritik und die Suche nach Alternativen. Die Situation in der Bundesrepublik und neuere Entwicklungen in den USA 519 |
| HERWART KEMPER | Das Schulprojekt Glocksee. Eine Auseinandersetzung mit seinem politischen Anspruch und seiner pädagogischen Konzeption 539 |
| MARION KLEWITZ | Preußische Volksschule vor 1914. Zur regionalen Auswertung der Schulstatistik 551 |
| GERHARDT PETRAT | Curriculum und Gesundheitsgefährdung. Zur „Schulstreß“-Diskussion im 18. und 19. Jahrhundert 575 |
| KLAUS HOFFMANN | Entwicklung von Elementarschule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert in England. Eine Problemstudie zur Aktualität des Pädagogen Robert Owen in der sozialhistorischen Bildungsgeschichte 595 |
| FRIEDHELM MEIER/
MICHAEL HEPKE | Variabilität und Steuerung der Lehrer-Schüler-Interaktion: eine Prozeßanalyse 613 |

II. Berichte zum Thema

- | | |
|----------------------------------|--|
| PETER FAUSER/
ANDREAS FLITNER | Pädagogen und Paragraphen. Bildungspolitisches Gespräch über den Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentags 625 |
| THOMAS WEGNER | Schulleben: Wiedergewinnung des Erzieherischen in der Schule? Ein Literaturbericht 635 |

III. Besprechungen

RAINER WINKEL	Fritz Redl/William W. Wattenberg: Leben lernen in der Schule 645
BERNHARD TREIBER	Michael Rutter et al.: Fünfzehntausend Stunden 648
GERHARD SCHUSSER	Hans Haenisch/Helmut Lukesch: Ist die Gesamtschule besser? 654
Pädagogische Neuerscheinungen 659	

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Dr. Jürgen Baumert, MPI für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Peter Fauser, Schmiedgasse 12, 7904 Erbach 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen; Dr. Michael Hepke, Ruhr-Universität, Postfach 102 148, 4630 Bochum 1; Dr. Klaus Hoffmann, Quinckestraße 48, 6900 Heidelberg; Priv. Doz. Dr. Hartmut Kemper, Am Getterbach 49f., 4400 Münster; Prof. Dr. Marion Klewitz, Tennstedter Straße 18, 1000 Berlin 46; Dr. Achim Leschinsky, MPI für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Dr. Friedhelm Meier, Haarholzer Straße 56, 4630 Bochum; Prof. Dr. Gerhard Petrat, Parkallee 153, 2800 Bremen 1; Dr. Dr. Gerhard Schusser, Auf dem Stapelkamp 7, 4550 Bramsche 1-Epe; Dr. Bernhard Treiber, Psycholog. Inst. der Universität, Hauptstraße 47–51, 6900 Heidelberg; Dr. Thomas Wegner, Kleiner Kielort 11, 2000 Hamburg 13; Prof. Dr. Rainer Winkel, Swedestraße 6, 4600 Dortmund.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmsweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

ISSN 0044-3247

Curriculum und Gesundheitsgefährdung

Zur „Schulstreß“-Diskussion im 18. und 19. Jahrhundert

1. Fragestellung und Methode

Zum wiederholten Mal richtet sich gegenwärtig die öffentliche Aufmerksamkeit auf Gesundheitsgefährdungen im schulischen Bereich, und es bleibt unverständlich, warum wir unvorbereitet auf die Bahn geraten, den Kanon der Argumente erneut durchdeklinieren. Historische Erfahrung könnte uns anleiten, jene Mechanismen zu erfassen, die in offenbar nicht zufällig über die Geschichte gestreuten Diskussionen zum Thema ‚Schulstreß‘ manifest werden. Es müßten sich Regelmäßigkeiten des Auftretens, irgendwelche Vorhersagbarkeiten ermitteln lassen; aber für den Weg einer kritischen Analyse fehlen immer noch die notwendigen Hinweise auf quantifizierbare Anhaltspunkte: Der hier zur Behandlung anstehende Gegenstand entzieht sich sogar noch der Beschreibung. In der stets wiederkehrenden Diskussion nämlich wird der unmittelbar Beobachtende offenbar immer noch, nicht anders als bei einem entsprechenden Vorgang in der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts, überrascht von der „plötzlich“ aufflammenden Diskussion, in die Scheinargumente einfließen, aufgeputzt durch die Sprachgewalt einflußreicher Interessenten, vielleicht gar nur eingebracht, um von tatsächlich Betroffenen abzulenken. Nachträglich erst, das lehrt uns die Geschichte auch, hören wir von den unartikuliert gebliebenen Alarmrufen tatsächlich Betroffener, von jenen stillschweigend erlittenen körperlichen und seelischen Zumutungen im schulisch organisierten Lernbereich, derer sich schließlich gar die Administration erbarmt und etwa im Jahr 1819 anordnen muß, jedem Schüler in Elementarschulen künftig eine Sitzgelegenheit zur Verfügung zu stellen, im übrigen die lehmgepflasterten Fußböden durch Holzdielen zu ersetzen (RÖNNE 1855, I, S. 637, 634).

Die zeitgleiche öffentliche Diskussion nimmt diese Lernbeschwerden nicht zur Kenntnis, sondern kapriziert sich auf die Menge der zumutbaren „positiven Kenntnisse“, die sich für Gymnasiasten aus der Umstellung vom Kurs- in das Klassensystem ergeben könnten. Konkret betroffen ist zwar nur eine Schulbevölkerung von höchstens einem Prozent, aber die Diskussionsmedien stehen jenen Betroffenen nicht zur Verfügung, sondern diesen Interessenvertretern einer Minderheit, die es sich später gar leistet, „blinden“ Alarm zu schlagen und aus Übermut die Parole „Es lebe die Überbürdung“ (PAEHLER 1891, S. 768) zu verbreiten.

Der Blick hinter die Rückseite einer historischen Diskussion zum Thema ‚Schulstreß‘ entlarvt im übrigen selbst den *ernsthaften* Eifer als beirrbar, wenn er, die mit Argwohn belauerte Schule im Visier, sich im Kreis der leidig bekannten Argumente herumführen läßt und mögliche alternative Ursachen zu übersehen neigt: „Man gehe abends 9 Uhr in die Familie; dort findet man, was Überbürdung ist. Der Vater ist fort in seine Gesellschaft und unterhält sich gut, die Mutter und Töchter haben ihren kleinen Kreis von Freundinnen bei sich und erheitern sich; das neunjährige Knäbchen, das nun in das Bett gehört, sitzt allein am Schreibtisch und hält mit seinen kalten Händchen den heißen Kopf, in den es nicht mehr hineinbringt, was es morgen früh 8 Uhr wissen soll. Manchmal fällt eine Thräne aufs Buch, ... Das heißt das Gehirn ruinieren, nervös machen“ (*Die körperliche und geistige Arbeit* 1893,

S. 285). – Jedoch auch bei dieser Alternative ist die Versuchung groß, um des schnellen Untersuchungsergebnisses willen nur anstelle der Schule das Elternhaus in den Kausalzusammenhang hineinzuziehen, somit lediglich eine andere *causa prima* aus der Legion denkbarer Verursacher zu bevorzugen. Das Denken in abgeleiteten Prozessen wiederum, etwa aus der Vorgabe einer *in toto* degenerierten Gesellschaft heraus, führt in das andere Extrem, nämlich in Globalverdächtigungen, für die dann stets Zeugen verfügbar sind.

Wir setzen bei einem empirischen Befund an, wonach, im Gegensatz zu den sporadisch vorgebrachten Ursachen für „Schulstreß“, ein Erklärungsgrund seit Anbeginn der gedruckt dokumentierten Diskussion vorgefunden, wiederholt und beharrlich vorgetragen wird; es ist die Behauptung, ein gerade gültiges *Curriculum* im weitesten Sinne, ob es nun in früherer Zeit ‚Schulprogramm‘, ‚Lehrkursus‘ oder ‚Zyklus‘ genannt wird, habe offenbar gewordene gesundheitliche Schäden verursacht. Wir gehen dieser Behauptung nach, ohne gleich einen solchen Gedanken zu teilen. Ansetzend bei SCHIPPERLINS „Magazin für Schulen und Erziehung überhaupt“, das von 1766 an erscheint und erstmals Diskussionen über Schulfragen zuläßt, verfolgen wir systematisch den Zuschnitt der in der pädagogischen Presse vorgebrachten Argumente für einen längeren, schließlich willkürlich begrenzten Zeitraum. Für den von uns nicht berücksichtigten Zeitraum begnügen wir uns mit dem Hinweis auf die einschlägigen Arbeiten von SENGLING (1967) sowie FURTNER-KALLMÜNZER et al. (1977).

Ziel der Analyse ist nicht die Beantwortung der Frage, ob denn nun *tatsächlich* durch ein Curriculum „Schulstreß“ hervorgerufen wird; auch kommt es uns nicht darauf an, aus der nachgewiesenen Wiederholung des einschlägigen Arguments auf ein identisches Symptom – etwa innerhalb der gesellschaftlichen Verhältnisse – zu schließen. Wir begnügen uns vielmehr mit der angestrebten Einsicht, daß die Diskussion selber – mag sie zu Unrecht angezettelt und begründet worden sein – stets Folgen nach sich zieht, und zwar jeweils andere zu je anderen Zeiten. Uns kommt es folglich darauf an, das Gewicht, die Eigendynamik einer spezifischen öffentlichen Diskussion innerhalb bestimmter gesellschaftlicher Verhältnisse zu belegen, gleichsam einen „Prozeß im Prozeß“ nachzuzeichnen, und zwar bis zu jenen Langzeitfolgen hin, die nur noch im Ritual mitgeschleppt werden. – Um die einseitige Bezogenheit des vorgefundenen Materials auf Knabenschulen auszugleichen, soll abschließend in einem Exkurs über Mädchenbildung gleichsam die im Curriculum sich spiegelnde Negativform des ‚Schulstreß‘ vorgeführt werden. Ohne diese „Negativform“ ließe sich die ganze Breite und Tiefe der hier angeschnittenen Frage kaum ausmessen.

2. Der erstmals hergestellte ursächliche Zusammenhang zwischen Lehrofferte und Gesundheitsdienst

Noch weit bis ins 18. Jahrhundert hinein ist das *Leben* von Heranwachsenden so vielfältig bedroht¹, daß eine gezielte Vorsorge bzw. Fürsorge, soweit sie überhaupt schon in das Schulleben hineinragt, sich vor allem auf die *Erhaltung* dieses individuellen Lebens ausrichtet. Wie eine Analyse des BECKERSchen „Noth- und Hülfsbüchleins“, gegen Ende

¹ Empirische Daten zu diesem Komplex finden sich bei SHORTER (1977, S. 196ff.) und PETRAT (1979, S. 93–106).

des 18. Jahrhunderts das am weitesten verbreitete Lesebuch im deutschen Sprachraum und folglich eine Art populärer curricularer Basis, ganz offensichtlich zeigt, wird der Begriff „Gesundheit“ nur wahrnehmbar vor dem Hintergrund des Krankseins, wird also – gemäß dem mittelhochdeutschen Sinn von „kranc“ = gebeugt – noch sehr konkret verstanden als ablesbarer Gesamtzustand des Wohlbefindens, wie auch entsprechend ein Baum „gesund“ ist oder krank (BECKER 1789, S. 41, 168, 317). Und wer „blaß und gelb“ (ebd., S. 154) aussieht, führt halt ein „ungesundes“ Leben. Bei den in einem solchen Buch Lesenden kann ein noch ebenso undifferenzierter Leseeifer vorausgesetzt werden – dem Rezipienten geht es bloß darum, aus der Lektüre Hilfen für das eigene tägliche Leben zu empfangen; in Lesewut wird hierbei niemand geraten, dafür ist die Aussageform viel zu anspruchslos. Auch ist dieses „Noth- und Hülfsbüchlein“ gar nicht in erster Linie auf Heranwachsende gemünzt. Und doch ist das, was hier jenseits schulorganisatorischer Vorgaben hunderttausendfach in Schulstuben Einlaß findet, gerade wegen dieser scheinbaren Unbedartheit als eine mit Bedacht gewählte Form des Protestes gegen die damals gebräuchlichen Lesestoffe in Schulen anzusehen, denen das Verdikt anhaftet, gesundheitsgefährdend zu sein. Die hier exemplarisch erwähnte Offerte ist sogar als der konsequente Ausfluß einer Diskussion um das *richtige Curriculum* zu werten. Seit den sechziger Jahren des 18. Jahrhunderts nämlich werden Curricula – damals noch „stufenmäßige Ordnungen in Erlernung von Kenntnissen und Wissenschaften“ genannt (*Akademische Rede* 1774, S. 364) – zwar nicht grundsätzlich als gesundheitsgefährdend verworfen, immerhin aber doch die falschen unter ihnen diskutiert. Das Unterscheidungskriterium steht spätestens seit LOCKE jenen Oppositionellen zur Verfügung, die den Sensualismus als Lehrmeinung strikt und rigoros auf den Zusammenhang zwischen Sinneswahrnehmung und Lernvorgang angewendet sehen möchten, den internen Mechanismus eines sich damit verknüpfenden Erkenntnisgewinns allerdings optimistisch hinzudenkend. Wenn also nach dieser Vorgabe Heranwachsende in der Zwangslage gesehen werden, eine je spezifische Umwelt gleichsam in sich hineinstellen zu müssen, dann steht es einem Menschenfreund wohl an, derartige Prozesse über ausgewählte, d. h. für ‚gut‘ befundene Lernfolgen zu steuern:

„Da die menschliche Sele keine angeborenen Einsichten und Kenntnisse besizet, sondern alle ihre Grundbegriffe durch Hülfe der Sinne einsamlen mus, so werden wir auch durch Umgang und Unterweisung einzig und allein zu dem gebildet, was wir auf Erden werden“ (BASEDOW/CAMPE 1783, S. 268). – Folgerichtig muß beispielsweise alles, was *vermittelt* – wie etwa „das historisch Gewordene“ (PALMER 1847, S. 121 ff.) – an die Schüler herangetragen wird, als „schlecht“ oder „falsch“ zurückgewiesen werden; vor diesem mechanistischen Konzept mit naturalistischem Einschlag erscheint Vergangenes als in „Fäulniß“ geraten und damit – um in diesem Bild zu bleiben – als ungenießbar: „An einer so künstlichen Maschine, als unser Körper ist, [kan] leicht etwas verdorben werden“ (BASEDOW/CAMPE 1781, S. 407).

Demjenigen, dem – wie es im „Elementarwerk“ heißt – die Aufgabe zukommt, den „Vorrat aller nötigen Erkenntnisse zum Unterrichte der Jugend“ zu ordnen, obliegt die Pflicht, diese künstliche Maschine so mit heilen und „gesunden“ Wahrnehmungsmöglichkeiten zu versorgen, daß sie mit der „Verderbtheit“ dieser tatsächlichen Welt nicht in Berührung kommt. Auch die literarischen Produkte sind darum mindestens von allen gefährlichen Beimischungen zu „reinigen“; was besonders für die lateinischen Autoren und die Bibel gilt, sie sind geradezu übertoll von „Gebrechen“: (1) Die „Liebe zur Totalität“ lateinischer Autoren liefert die Schüler „den sodomistischen und übersodomistischen Greueln (welche sich im Ovid, Sueton, Curtius, Horaz und in fast allen klassischen

Autoren finden)“ (FRITZSCH 1909, S. LVIII, Vorrede z. 2. Aufl.) aus, so daß daraus „ganz entsetzliche Bücher“ werden. (2) Die Sucht nach Sprachkompetenz im Lateinischen, Ausdruck der „herkömmlichen Methode“, bedeutet eine „Gefahr vor vielen schädlichen Verwöhnungen des Verstandes und Herzens“ (FRITZSCH 1909, I, S. 40). (3) Es ist den „zartesten und auch anwachsenden Kindern“ eine Zumutung, ihnen „Bücher [zu] überlassen, worinnen folgende Redensarten vorkommen: Und beide sollen ein Fleisch sein. – Wir wollen uns zu unserm Vater legen, daß wir Samen von ihm bekommen, sagten Lots Töchter. ...“ (FRITZSCH 1909, I, S. 127). Es folgt hier eine lange Liste der in seinen Augen sittengefährdenden Bibelstellen.

Auch sonst ist Vorsorge geboten: Stolz versichern die Repräsentanten des Philanthropin in Dessau im Hinblick auf die Aufnahme neuer „Pensionisten“: „Wir [haben] bisher unser Institut [vom Laster der Selbstbefleckung] rein gehalten ..., und [sind es] ferner [so] zu halten entschlossen“ (BASEDOW/CAMPE 1778, S. 596). – Da aber die Pensionisten häufig Tageszeitungen lesen und auf Schulausflügen mit der anderen Welt in Verbindung treten, wird auch die vorfindliche Gesellschaft kritisiert, die den Kindern nicht den „täglichen Anblick der Herkulischen Bildsäulen und Gemälde“ erspart wie auch die allgemein beobachtbare „Begattung der beiden Tiergeschlechter auf dem Hofplatze, in den Ställen und auf den Wiesen“ (S. 128). Nicht ganz konsequent ist BASEDOW für seine Person, da er bekennen muß: „Ich bin in meinen Schulen und von meinen Führern nicht zum Manne gebildet, aber wünsche, daß die Nachwelt wieder Männer erhalte“ (FRITZSCH 1909, I, S. 37).

Auch hätte man erwarten können, daß die Kritik an den herkömmlichen Inhalten auf den Grund einer alternativen *inhaltlichen* Offerte mit Operationalisierungsangaben gestellt worden wäre. Statt dessen bildet sich gerade hier in Dessau schnell eine Kultur der Formen aus, in die man bloß einzutauchen braucht, um einer Gefährdung der körperlichen, vor allem aber der seelischen Gesundheit zu entgehen. Es genügt offenbar bald, wenn man an dem vom Leibmedikus KRETSCHMAR jeden Mittwoch zwischen zwei und drei Uhr gehaltenen Vortrag teilnimmt, sich dem gesuchten Wechsel der von BASEDOW und dessen Mitstreitern angebotenen Lehrgegenstände unterwirft, sich an „vertraulichen Unterredungen“ beteiligt oder regelmäßig seinen Leib „übt“, um auf der Spur der Vollkommenheit und damit einer komplexen „Gesundheit“ zu verbleiben. – Unter solchen Umständen endet erwartungsgemäß dieser Modellversuch „wie ein Meteor nach kurzem Leuchten und Knallen“ (SCHLÖSSER); was aber bleibt, sind noch manche Illusionen und Rituale.

Zu den Illusionen, die sich offenbar stillschweigend fortschrieben, zählen wir die zentrale Passage in der „Vorrede“ zur „Allgemeinen Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens ...“: „Väter, Mütter und angehende Erzieher sind durch die Menge der Erziehungsschriften und durch die darin herrschende Verschiedenheit der Grundsätze und Methoden so verwirrt geworden, daß ein grosser Theil derselben nicht mehr weiß, was er annehmen und was er verwerfen soll. – Auf der andern Seite [scheint] ... ein hinlänglicher Vorrath brauchbarer Materialien zu einem ... *nur bis auf weiter* vollständigen und festen – Gebäude der Erziehungslehre vorhanden zu seyn ... Nur, daß diese brauchbaren Materialien noch immer ohne systematische Ordnung, mit Schutt und Unrath vermischt, bunt unter einander liegen! Nur, daß es ... an einer *Gesellschafter* erfahrer, verständiger und geschickter Baumeister fehlte, welche nach einem gemeinschaftlich geprüften und gebilligten Plane, und mit vereinigten Kräften, diese Materialien aussuchten, zurichteten, ordneten, zusammensetzten und das wünschenswürdige Gebäude davon errichteten“ (CAMPE 1785, S. IX).

Was hier im Dienst einer „neuen“, d. h. vor allem leiblichen Gesundheit konzipiert wird, mündet einerseits in ein 16bändiges Werk, bestehend aus den Vorlieben der Autoren, die schließlich niemand mehr liest; es findet schließlich seinen Niederschlag in einer Anzahl von Exerzitien, die allesamt getreu der Vorgabe, wonach man bloß bestimmte Kommunikationsformen zu übernehmen brauche, um vor allen Übeln bewahrt zu werden, mit Augenaufschlag praktiziert werden. Zu diesen Exerzitien rechnet das Gebot, während des Unterrichts stets beide Hände flach auf die Tischplatte zu legen. Begründet wird diese Praxis schon in den „Unterhandlungen“: „Das ist doch recht traurig, daß so viele Menschen, und besonders die Kinder, sich selbst ungesund machen!“ (BASEDOW/CAMPE 1781, S. 405). Die „Allgemeine Revision“ widmet gerade diesem Umstand einen nicht unerheblichen Teil der auf neue „Inhalte“ angelegten Konzeption, und die Erörterung dieser Frage beschäftigt sowohl ehemalige Angehörige des Philanthropin wie auch andere Herausgeber pädagogisch orientierter Periodika außergewöhnlich intensiv.

In diesen Zusammenhang gehört ferner die öffentliche Demonstration der „gesunden starken Körper“ von Schülern im Turnunterricht², exemplarisch vorgeführt etwa durch den Konrektor HERTEL in Garz a. d. Oder im Jahr 1817. Hier kommen gleich mehrere Rituale zusammen: der Kreisgesang auf dem „Turnplatz“ unter einer alten Eiche; der Hinweis auf die nationale „heilige Pflicht“, sich seinen „gesunden starken Körper“ als künftiger „Verteidiger des Vaterlandes“ zu erhalten; die Preiskrönung der besten Turner durch „12 junge Mädchen“; das abgebrannte Freudenfeuer auf dem nächsten höchsten Berg nach „Einbruch der Nacht“ (*Zeitungsbbericht* 1817).

Bezeichnenderweise „profitieren“ von jenem ursprünglichen Engagement für einen alternativen, d. h. der seelisch-sittlichen Gesundheit zuträglichen Lehrkursus nicht die ihm zugeordneten Schüler; vielmehr finden sich die „Resultate“ der auf elitäre Gruppen bezogenen Diskussion als abgewandelte Surrogate im sozial abgesunkenen Zusammenhang wieder; deswegen aber verbleibt die inzwischen von der Schuladministration goutierte Ausrichtung an „positiven Kenntnissen“ nicht innerhalb des gewünschten Rahmens; sie erfaßt vielmehr nach und nach selbst den Bereich der exklusiven Schulformen. Wenn darum erneut Alarm geschlagen wird – unter Hinweis auf das übervolle Curriculum (hier noch ‚Schulplan‘ genannt), dann gilt diese Attacke ohne Frage zunächst einmal der wahrgenommenen Bedrohung eines stillschweigend in Anspruch genommenen Privilegs.

3. Das Übergewicht materialisierter Lehrangebote als Gegenstand öffentlicher Kritik

Die von dem Medizinalrat LORINSER am 6.1.1836 in der „Medicinischen Zeitung“ geäußerte Kritik an der praktizierten Lernerarbeit gibt im Titel („Zum Schutze der Gesundheit in Schulen“) vor, sich für *alle* Schüler zu engagieren. Die Lektüre des Aufsatzes zeigt aber sogleich, daß sich der Autor nur für eine geringe Minderheit der Schulbevölkerung (= 1,2 % der Schülerschaft, etwa 0,8 % eines Geburtsjahrgangs) einsetzt, nämlich für die Gymnasiasten. Dennoch, schon am 2.2.1836 nimmt eine Kabinettsordre darauf Bezug:

„Ich habe von einem Aufsatz zum Schutz der Gesundheit in den Schulen Kenntnis genommen, welcher sich in dem ersten Stück der diesjährigen medicinischen Zeitung befindet, und mit dessen

² In den diesbezüglichen Kontext führt u. a. STÖCKER (1966, S. 191–238) ein.

Inhalt Ich Mich in der Hauptsache einverstanden erkläre. Ich empfehle diesen Gegenstand Ihrer besonderen Aufmerksamkeit und fordere Sie auf, Mir in einem Bericht Ihre Ansicht vorzulegen und Vorschläge zu machen, wie dem Uebelstande zu begegnen sei“ (DEINHARDT 1865, S. 450f.).

Weitere Stellungnahmen und Maßgaben schließen sich in dichter Folge an, so daß sich die Frage stellt, aufgrund welcher Argumente bzw. Umstände dieser 4-Seiten-Aufsatz überhaupt Eingang in ein Publikationsorgan finden konnte. Auf diese letzte konkrete Frage ist eine Antwort schnell gefunden: Minister ALTENSTEIN ist im Jahr 1836 Protektor des „Vereins für Heilkunde in Preußen“ und damit so etwas wie ein Bindeglied zwischen einem engagierten Medizinalrat und dem Monarchen.

Die allgemeineren Fragen beantworten sich am besten über einen Exkurs zur Lage des damaligen höheren Schulwesens. Schritt für Schritt bildet sich im Bereich des höheren Schulwesens während des ersten Drittels des 19. Jahrhunderts eine neue Struktur heraus, deren bedeutendstes Merkmal der Wechsel vom Fach- zum Klassensystem sein dürfte. Die Vorgabe der sechs aufeinanderfolgenden „Klassen“ diszipliniert wildwüchsige Umgangsformen mit der wissenschaftlichen Propädeutik schon durch das Vorhandensein. Dieses „Klassensystem“ ist um 1825 durchgängig zum konstitutiven Merkmal des Gymnasiums geworden. Eine mindestens ebensolche Wirkung muß dem von 1812 an zur Anwendung kommenden Abiturrexamen zugeschrieben werden, selbst wenn das Urteil „untüchtig“ für den Übergang auf die Universität niemanden daran hindern kann, ein Studium aufzunehmen: Noch hängt es allein vom Ermessen der „Eltern oder Vormünder“ ab, ob ein „zur Zeit noch unreifer Jüngling auf die Universität“ geht (§ 1) (PETRAT 1962, S. 106ff.).

Durch das Reglement vom 25. 6. 1834 jedoch wird (§ 41) der Begriff „Kenntnißbreite“ ins Spiel gebracht; für angehende Staatsbedienstete jedes Unterschleifen im oben erwähnten Sinne unterbunden, überhaupt erscheint der „Grad der Schulbildung“ (§ 2) mehr in den Vordergrund gestellt als die bis dahin kultivierte Formel der Individualbetreuung. Die materialisierten Lehrstoffe, die zwar erst 1837 veröffentlicht werden, haben auch ihren quantitativen Aspekt; soviel ist immerhin bekannt, daß der dritte Teil aller Unterrichtsstunden für Latein vorgesehen ist. Das läßt manches Schlimme ahnen. Nun also soll den Anfängen gewehrt werden, aber nicht einfach kasuistisch, sondern grundsätzlich³. LORINSER konzentriert sich auf die von ihm in 50 bis 60 Gymnasien beobachtete angegriffene Gesundheit der Schüler: die Wurzel allen Übels sieht er in dem über inhaltlich festgeschriebene Pensum zur Anwendung gebrachten Lehrstoffdiktat, das „den Menschen, der eine Einheit von Geist und Körper ist, fast als einen puren Geist von unermesslicher Capacität zu betrachten sich angewöhnt hat“.

Einer solchen Vorgabe entwichen vieles Unterrichten, eine lange Übungszeit im Hause und überhaupt „dieses viele Lernen“, bedingt durch eine unüberschaubare Vielgestalt curricularer Materialien: „Dieses Überfüllen von Aussen, worauf unsere Erziehung begründet ist, schwäche somit ‚die Geisteskräfte‘ als die ‚eigentlichen Federn des geistigen Lebens und Alles, was natürlich ist und nicht angelernt werden kann‘, und stumpfe sie ab (S. 2). – Die Verachtung des ‚Angelernten, Eingestopften‘, der Spott über das ‚Anhäufen von Kenntnissen‘, das gemalte Zerrbild eines Schülers, der sich ‚unaufhörlich

3 Wenn SENGLING (1967, S. 18) behauptet, LORINSER sei „nicht ... von theoretischen Fragestellungen“ ausgegangen, dann widerspricht zumindest das folgende Zitat seiner These.

mit dem Empfangen und Auffassen neuer Kenntnisse beschäftigt“ (alles S. 3), dem damit die Möglichkeit genommen wird, „auch wiedergeben und schaffen [zu] können“ (S. 4), alles das findet seine Rechtfertigung in dem vorgestellten Endprodukt des „vollendeten Hypochondristen“ (S. 4), dessen „Organismus“ sich aufgrund „der sitzenden Lebensweise“ „in krankhaften Richtungen verirrt“:

„Die erste Folge dieser letzteren ist der vermehrte Trieb des Blutes nach den Organen des Unterleibes, und die Anhäufung desselben in dem Systeme der Pfortader, besonders der Hämorrhoidalgefäße. Die Freiheit und das Gleichgewicht des Kreislaufes werden dadurch gestört; das Dasein des Blutes wird als fühlbarer Reiz empfunden, die Wärme und Thätigkeit der unteren Organe vermehrt, und hier ein vorzeitiger abnormer Entwicklungstrieb geweckt, welcher meistens zugleich in einer doppelten Richtung, nämlich in den Organen der Zeugung und der Ernährung hervorzubrechen pflegt. Die für Geist und Körper zerstörenden Folgen der ersten Richtung sind allen aufmerksamen Lehrern genugsam bekannt; sie wurden ehemals zu viel und zu offen besprochen, und werden heute zu sehr secretirt. Die zweite Richtung trifft die Organe der Verdauung und der Blutbereitung, vorzüglich den Darmkanal, die Milz, die Leber und die drüsigen Theile....“ (S. 3). – Schließlich produzierten „die leisen, kurzen Athemzüge“ während des schulischen Lernens einen mit „schwacher Brust begabten Körper“, „das wichtigste ursächliche Moment der so häufigen Lungensucht ... zwischen dem zwanzigsten und vierzigsten Jahre“.

Die etwa zeitgleiche Feststellung des Generals v. HORN, daß aufgrund des schlechten körperlichen Zustandes unter den Heranwachsenden der arbeitenden Klassen die vorgesehene Rekrutierungsquote für Wehrpflichtige künftig nicht mehr erreicht werden dürfte⁴, scheint die Gemüter weniger beunruhigt zu haben als eben jener Zuschnitt der öffentlichen Kritik, wenigstens bleiben ihm noch lange Zeit die Schlagzeilen vorbehalten. – Das erste öffentliche „Schulbekenntnis“ folgt gleich im April 1836, und zwar in demselben Periodikum, verfaßt von HOFFMANN, dem Direktor des statistischen Büreaus:

Es stimme schon, daß sich der Kanon griechischer bzw. lateinischer Autoren erweitert habe, daß inzwischen die Fächer Französisch, Englisch, deutsche Literatur, Mathematik mit den Schwerpunkten Geometrie, Trigonometrie und Differentialrechnung, in Naturgeschichte, Physik, Geographie und Geschichte hinzugetreten seien (S. 79); aber andere Verhältnisse verlangten eben auch andere Ansprüche: „Eine neue Welt hat sich aufgethan, nicht bloß jenseits des Ozeans: mitten unter uns, bis tief in die einfachsten Verrichtungen des Haushalts, ist alles neu geworden“ (S. 76). Als Amtsperson habe er sich im übrigen um Bedarfe und das Austarieren von Angebot und Nachfrage zu kümmern; dabei zeige sich nun allerdings, daß nur $\frac{7}{16}$ der Gymnasial-Absolventen eine Aussicht auf Anstellung besäßen; im übrigen werde die Institution „Gymnasium“ zweckentfremdet, indem Eltern ihre Kinder aus Statusgründen „nur vier Jahre lang“ (HOFFMANN 1836, S. 77) dorthin schickten, während dem Staat an den tatsächlich „reichbegabten Schülern“ (S. 78) vor allem gelegen sei: „Es liegt auch im Interesse der Wissenschaft selbst, dem Drittheile der Gymnasialschüler, welches zum Studiren bestimmt ist, die nöthige Vorbereitung nach einem wesentlich veränderten Plane zu geben“ (S. 78). Folglich biete sich eine weitere Schulsystemdifferenzierung an, ablesbar an der wohl dosierten Abstufung ausgearbeiteter und systematisch abzuarbeitender Lehrkurse. In der Unterschiedlichkeit der „Schulkenntnisse“ spiegele sich das hierarchische System.

Der Tenor dieser Aussagen deutet schon an, daß man höchstens einem elitären Rest noch „das Entwickeln durch eigne freie Thätigkeit“ zugestehen werde, im übrigen aber „den Anforderungen der voranschreitenden Zeit durch gesteigerte Leistungen zu entsprechen“ suche (EBERMAIER 1836, S. 101). Dies sind die vorangeschickten Formeln eines nächsten in die Arena entsandten Autors, der mit einem zeitlichen Abstand von fünf Wochen einen

4 Die zeitgleichen Erörterungen auf diesem Gebiet werden zusammenhängend dargestellt etwa bei MEYER (1971, S. 272–284).

weiteren Beschwichtigungsversuch startet und die ursprüngliche Richtung der Argumentation noch weiter zu verschieben versucht:

„Eine andere Frage ist es aber, ob die Methode nicht hin und wieder verbessert und vereinfacht werden könnte. Vielleicht ist der Gymnasialunterricht noch immer zu einseitig in die Hände der Philologen und Mathematiker gegeben. ... Die ungeheure Ausdehnung, in welcher mitunter Geographie, Geschichte etc. in den unteren Klassen vorgetragen werden, schwächt das Auffassungsvermögen, und läßt den Anfang vergessen, ehe das Ende da ist“ (S. 104). – Nicht also der inhaltlich festgelegte Lektionsplan selbst könne darum in einen ursächlichen Zusammenhang mit der Gesundheitsschädigung gebracht werden, sondern der falsche und unangemessene Umgang mit ihm.

Indem schließlich gar JOHANNES SCHULZE, der Repräsentant der Schuladministration, in die Diskussion eingreift, hat sich die Argumentation gänzlich verschoben: Es sei die Ignoranz der Gymnasiallehrer, die Anlaß zu den im Prinzip berechtigten Klagen gegeben habe; der Kanon der Lehrgegenstände selber stehe in keinem ursächlichen Zusammenhang mit den wahrgenommenen Symptomen einer gesundheitlichen Gefährdung: „Das Elementarschulwesen [ist] in den letzten Jahrzehnten in Hinsicht auf Didaktik und Methodik ungemein verbessert und ein Stand von Lehrern gebildet worden, die wegen ihrer pädagogischen Gewandtheit und wegen ihres Geschicks, große Massen zu beleben, in ihrem Kreise sich als Meister zeigen“ (RÖNNE 1855, II, S. 152). Aber nicht alle Gymnasiallehrer seien gleichermaßen schuldig an der festgestellten Misere: „Besonders die jüngeren Gymnasiallehrer ... [vernachlässigen] die schwere Kunst des Unterrichtens, ... [überhäufen statt dessen] ihre Schüler mit einer erdrückenden Masse materiellen Wissens, ... [und ahmen damit] die Lehrweise der Universitäts-Professoren nach“ (S. 153).

Unverhofft hat sich die Frage nach dem „Wieviel“ auf das „Wie“ verschoben. Deswegen behält aber das damals verbreitete Legitimationskriterium institutionalisierten Lernens, zentral überwachte „Gleichförmigkeit der Lehrgegenstände“ zu gewährleisten, weiterhin sein Gewicht. Nachdem die LORINSERSche Attacke vorerst abgeschlagen zu sein scheint⁵, kann fast der Gedanke aufkommen, ob nicht jene kritischen vier Seiten überhaupt nur eine willkommene Gelegenheit darstellen, die administrativen Machtverhältnisse zu stabilisieren. Auf jeden Fall lassen die Maßnahmen, die sich wohl vordergründig wie eine betretene Reaktion auf eine zu sehr angestachelte Kenntnisrezeption ausnehmen, sich ebenso bei genauerem Hinsehen wie ein Umfunktionieren der zunächst an Inhalten ausgerichteten Kritik in sein formales Pendant darstellen und auslegen. Formen lassen sich zudem multiplizieren und zuschneiden auf alles, was sich in Schulen aufhält und noch gar nicht in Bedrängnis durch zu hoch angesetzte Stoffdeputate geraten war. Folglich erscheint etwas als präventive Maßnahme, das tatsächlich schon der Disziplinierung dient. Verfügt doch die Regierung in Trier auch für Volksschulen schon im August 1836, daß in der Schulklasse „die Bewegung mit der körperlichen Unthätigkeit gehörig abwechsle“ (RÖNNE 1855, I, S. 646), somit „das Aufstehen des Schülers bei jeder an ihn gestellten Frage, oder beim Lesen“ zu verlangen sei. „Beim Chorlesen müssen alle Schüler einer Bank oder mehrerer Bänke aufstehen.“

In den gleichen Zusammenhang gehört die Einrichtung von Schulkonferenzen, denen der Schuldirektor vorsteht; hier sollen angeblich die Deputate der Hausaufgaben koordiniert werden; auch der von jetzt an in *allen* Schularten regelmäßig durchzuführende „Turnunterricht“ läßt sich als Präventivmaßnahme dieser Art deklarieren. Nicht ganz in das Schema paßt nur die seit 1853 gültige Errungenschaft der „Hitzeferien“, den Schülern zugestanden allerdings zunächst nur „an heißen Nachmittagen im Sommer“ (RÖNNE 1855, I, S. 647).

5 Der Diskussion in Lehrerkreisen setzt der Philologentag in Altenburg 1854 insofern ein Ende, als auf ihm unwidersprochen folgende Parole zur Kenntnis genommen wird: „Ueberbürdung der Schüler ist ein Popanz, unser ganzes Geschlecht ist blasirt und die Jugend mit“ (*Päd. Revue*, 38. Bd., Jan.–Juni 1855, 2. Abt., S. 45).

Der eigentliche Anlaß für die LORINSERSche Kritik, das übermäßige Lehrangebot mit dem Übergewicht der rezeptiven Anteile, ist längst aus dem Blick geraten; wie der Vergleich der Endansprüche für Gymnasien für 1834, 1856 und 1882 zeigt, kann nicht einmal von einer quantitativen Ermäßigung abgeforderter Rezeptionsleistungen die Rede sein. Ohnehin dominiert schon längst das rezipierte Jahrespensum. Stichworte wie „freie Entwerfung des Lectionsplans“, „Abwechslung“, „Berücksichtigung der Anlage“ oder gar „zufällig erworbene Kenntnisse“ (STEFFENHAGEN 1848, S. 12 ff.) tauchen nur noch gelegentlich in der öffentlichen Diskussion auf. Wenngleich aber die Diskussion um diesen Punkt bald ihren Höhepunkt überschritten hat, schwelt sie dennoch weiter, vor allem geschürt von Ärzten (HEYER 1864, S. 209–234; VIRCHOW 1869), ohne dadurch schon eine neue Qualität der Auseinandersetzung zu erzielen, ohne über das Niveau des Für und Wider hinauszugehen. Als ein Ausdruck von höherer Qualität versteht sich darum schon die Forderung eines Breslauer Kinderarztes aus dem Jahr 1866, daß „das übliche Certiren aufhören müsse, damit die Kinder nach ihrer Größe gesetzt werden könnten“ (COHN 1892, S. 51). Ein abschließendes Urteil über die Zeit nach 1836, im Jahr 1892 verfaßt, klingt darum etwas zu voreilig: „Trotz ... des bekannten Werkes von LORINSER verging diese Periode im allgemeinen in bloßer Polemik der Ärzte mit den Pädagogen, ohne geordnetes thatsächliches Material zu weiterer Arbeit auf schulhygienischem Gebiete zu hinterlassen“ (NESTEROFF 1892, S. 315).

Die Polemik treibt weiterhin Blüten und steuert gegen Ende des 19. Jahrhunderts einem neuen Höhepunkt zu. Zunächst geht es hier wieder um das „Was“, dann aber auch bald um das „Wieviel“, also um das zuträgliche Lernquantum in den höheren Schulen: Ein Professor J. KOLLMANN führt u. a. auf dem Kongreß der medizinischen Gesellschaft zu Basel aus:

„Die Anforderungen der Schule bringen in den Städten die Gesundheit des heranwachsenden Geschlechts in schwere Gefahren. Es hat der Irrwahn nach und nach ganz Europa erfaßt, daß langes Sitzen in der Schule dem einzelnen und dadurch den Nationen unendliche Reichtümer in den Schoß werfe. Dieser Wahn hat sich wie alles langsam entwickelt, ist aber jetzt groß und mächtig geworden. Millionen sind von ihm durchdrungen. Sie rufen beständig nach mehr Schulen, nach Schulen am Tage und Schulen bei Nacht. Der neueste Ruf ist: keine Gassenbuben mehr! – ... Die Eltern sind froh, wenn sie die Kinder so lange als möglich vom Halse haben; die Opferfreudigkeit selbst der Mütter ist schon abgeschwächt, sie wollen die Kinder, so lange es geht, los sein, und die Staaten haben alle der Reihe nach dem vielseitigen Drängen nachgegeben und die Schule nicht bloß zur Lehranstalt, sondern auch zu einer Kinderbewahranstalt gemacht. Und schon fängt sie an (,) auch Badeanstalt zu werden“ (*Verhandlungen* 1893, S. 146).

Und ein Diskussionsredner pflichtet ihm bei, indem er die vermeintliche Ursache beim Namen nennt: ich finde „das Übel in der heutigen ganz verkehrten Mode der Vielwisserei“ (S. 151). Ein anderer Diskussionsredner gibt dem ganzen gar eine politische Note, indem er „die moderne Vielwisserei in Beziehung zur heutigen Demokratie [bringt], welche auch auf geistigem Gebiet alle gleich machen will“ (S. 151 f.). – Andere Mediziner sehen das genau umgekehrt:

„Ich fürchte sehr, wir sind mit den jetzigen Anforderungen an die Schüler schon so weit herabgegangen, daß die untere Grenze erreicht ist. Ich denke dabei an meine Schulzeit, was da von uns verlangt wurde. ... Von Überbürdung sprach aber damals kein Mensch, während jetzt, bei verhältnismäßig so geringen Anforderungen, alle Welt voll davon ist, am meisten natürlich die Schülerwelt, der ich das ja auch gar nicht verdenken will. ... Man lasse ... endlich einmal die Überbürdungsfrage ruhen und erziehe die Kinder gesundheitsgemäß. Die Klagen der jetzt

übermüdeten, blasierten, alkoholisch vergifteten Kinder mit ihren unreifen Ideen werden bald verstummen, und ein frischer, fröhlicher Geist wird wieder in die Schulen einziehen, Lernfreudigkeit den jetzigen Lernüberdruß besiegen“ (*Zur Überbürdungsfrage* 1898, S. 31–33).

Es müssen erst mehrere Momente zusammenkommen, bis es gelingt, die Aufmerksamkeit weiterer Kreise zu erregen und die Diskussion über den Zusammenhang zwischen Lehrdeputat und Gesundheitsgefährdung auf einen neuen Höhepunkt zu treiben: (a) das systematische Zusammentragen von Fakten und statistischem Material zum Gesundheitszustand von Schülern, (b) überregionaler Austausch der Befunde bei gleichzeitiger Übersetzung der publizierten Aussagen, (c) Organisation regelmäßiger Zusammenkünfte zwecks Diskussion von diesbezüglichen Auffälligkeiten, (d) gezielte Kooperation von Schulleuten und Ärzten in Konferenzen und auf dem publizistischen Sektor, (e) Ernstnehmen des ökonomischen Gesichtspunkts unter besonderer Berücksichtigung bildungsökonomischer Aspekte („geistiger Wettkampf der Völker“) (n. [Anon.] 1881, Nr. 41), (f) Übernahme naturwissenschaftlicher Methoden zur systematischen Erfassung des hier angesprochenen Problems.

Im Sinne des letztgenannten Punktes führt BURGERSTEIN (1891, S. 627) aus: „Die experimentelle Unterrichtshygiene ... ist belangreich genug, um unsere Aufmerksamkeit in Anspruch zu nehmen und zu Versuchen anzuregen, welche alle Förderung seitens der Schulbehörde verdienen, weil sie versprechen, uns der Wahrheit durch exakte Behandlung dieses dunklen Gebietes näher und näher zu bringen.“

Mit dieser geballten Kraft müßte sich eigentlich die Frage beantworten lassen, welche Offerte konkret als gesundheitsschädigend einzustufen, welche dagegen den Schülern zuträglich ist und ob überhaupt Curricula für die inzwischen in Schulen gehäuft auftretenden Beeinträchtigungen der Gesundheit verantwortlich gemacht werden könnten. Aber selbst die hier für die analytische Behandlung dieser Frage angerufenen Instanzen erweisen sich – schon aus nationalpolitischen Gründen – als kaum tauglich zur Lösung des Problems.

4. *Der Zusammenhang zwischen lernzielbestimmtem Lehrangebot und Gesundheitsgefährdung als Gegenstand von Forschungsprogrammen der exakten Wissenschaften*

Sicher geht hier die Initiative zu dem, was man den nächsten Diskussionsschwerpunkt zum Thema „Gesundheit in Schulen“ nennen könnte, nicht unbedingt von den Repräsentanten des Staates aus, was vielleicht noch für die Intervention durch LORINSER zutrifft; aber es fällt auf, daß der deutsche Kaiser sogleich zur Stelle ist, als die kritischen Anmerkungen über die in Schulen allzu stark betonten „Thatsachen“, zu hohe Lernmengen nach sich ziehend, die Szene zu beherrschen beginnen. Er sieht sich folglich genötigt, die Akzente aus politischen Gründen anders zu setzen. Am 12./13. Dez. 1890 findet die „Konferenz zur Reform des höheren Schulwesens“ in Berlin statt, und der Kaiser (WILHELM II.) hat sich „ausgebeten“, seine Hypothesen vorweg mitzuteilen, damit die Wissenschaftler dann an die Arbeit gehen, um sie im Dienste der „Reform“ zu verifizieren:

„Meine Herren, die Männer sollen.... Gefallen finden an dem, was sie vor sich haben, ihrem Vaterlande und seinen Einrichtungen. Dazu sollen Sie jetzt helfen“ (*Rede* 1891, S. 4). Er beschreibt ihnen sogar die in seinen Augen noch vorhandenen Defizite und bedient sich dafür konkreter Befunde: „Die statistischen Angaben über die Verbreitung der Schulkrankheiten, namentlich der Kurzsichtigkeit der Schüler, sind wahrhaft erschreckend, und für eine Anzahl von Krankheitserschei-

nungen fehlt es an einer allgemeinen Statistik noch“ (S. 3). Selbst die Perspektive der Forschungsrichtung läßt er nicht aus: „Wenn Ich nicht Gelgenheit gehabt hätte, hinaus- und hineinzureiten und noch sonst etwas Mich in der Freiheit zu bewegen, dann hätte Ich überhaupt nicht gewußt, wie es in der Welt aussieht. ... Bedenken Sie, was Uns für ein Nachwuchs für die Landesverteidigung erwächst. Ich suche nach Soldaten, Wir wollen eine kräftige Generation haben, die auch als geistige Führer und Beamte dem Vaterland dienen. ... Die massenhaften Zuschriften, Bitten und Wünsche, die Ich von den Eltern bekommen habe, ... legen Mir, als allgemeinem Landesvater, die Pflicht auf, zu erklären: es geht nicht so weiter.“

Seine Devise heißt: „Verminderung des Lehrstoffes“ (S. 3), weil für ihn als ausgemacht gilt, daß ein zu hohes Lernangebot den Gesundheitszustand von Schülern beeinträchtigt. Die noch vorhandenen Lücken im politisch motivierten Kausalzusammenhang sollen die Wissenschaftler füllen. Tatsächlich machen sie sich ans Werk, die schon von HERTEL und KEY zusammengebrachten Daten zu ergänzen. Dort war in partiell durchgeführten, zuweilen nur bestimmte Sozialgruppen erfassenden Untersuchungen herausgekommen, daß folgende Krankheiten im Zuge der Schullaufbahn von der ersten zur letzten Klasse konstant zunehmen: Bleichsucht, Nasenbluten, Kopfschmerz und „namentlich die Kurzsichtigkeit“ (KEY/BURGERSTEIN 1885, S. 151).

Was nun noch an handfesten Daten hinzukommt, hält sich, wie spätere Übersichten zeigen (LAY 1920, S. 311–347; MEUMANN 1920, S. 381 ff.), in bescheidenen Grenzen, zumal sich im Lauf der Zeit ganz andere Fragen und Aufgaben in den Vordergrund drängen, bedingt durch die fortschreitend naturalistische Interpretation kindlicher Lernkapazitäten. Zumindest gelingt es nicht mit Hilfe exakter wissenschaftlicher Verfahren, einen konkreten Lehrkanon mit einem spezifischen Verdikt zu belegen, geschweige denn, im umgekehrten Sinne konstruierte bzw. konstruktive Alternativen experimentell durchzuspielen. Dennoch wird – wiederum auf abgewandelten Wegen und auch wieder auf eine besondere Weise – dem Wunsch des deutschen Kaisers nach „Ausscheidung jeder entbehrlichen Einzelheit“ doch Rechnung getragen, aber nicht als Resultat der Analyse, sondern über eine Komposition aus herkömmlichen und neuen Momenten, die sich zu einem plausiblen Gefüge ordnen. Zwei Aspekte sind dabei von besonderer Bedeutung, weil mit ihnen wiederum die zunächst inhaltlich ausgerichtete Ausgangsfrage nach zumutbaren Lernquantitäten formal unterlaufen wird: der Ausbau der personalen Dimension und der betonte Einsatz des Kompensationsgedankens.

In diesem Sinne wird auf einer Konferenz in Wien die Ambivalenz der Schule in Erinnerung gerufen, zugleich „eine der großartigsten und nützlichsten Einrichtungen“ zu sein und sich zugleich stets in der Gefahr zu befinden, daß „Unmündige ... geschädigt“ werden. Darauf gründet sich die „Lösung“, die nach der dort geäußerten Meinung im Ausbau der „kompensatorischen Richtung“ liegt (MEIXNER 1890, S. 338–346).

Dafür wird nun nicht mehr der Turnunterricht wegen seiner disziplinierenden Komponente ins Spiel gebracht, sondern jene Variante, die im Dienst der persönlichen Verständigung und der wechselseitigen „Annäherung“ steht: „Evolution zur Mannbarkeit“ oder „wechselseitige Einwirkung des Gemütlebens der Kinder“ bis hin zu „Wechselbeziehungen der Jugend außer den Unterrichtsstunden“, eingeschlossen in „intime Annäherung“ (S. 340), seien wichtige Mittel, um gegen „die lichtarme Weltanschauung des Mittelalters“ (S. 339) anzugehen. Der schulische Lehrkanon sei darum so aufzubauen, „daß die Jugend daran gewöhnt wird, das natürliche Bedürfnis nach körperlicher Bethätigung vernünftig zu befriedigen“.

Auch die Pflege des Mannschaftsspiels, integriert in ein in diesem Sinne überarbeitetes Curriculum, wird als ein taugliches Kompensationsmittel angesehen; es soll auf jeden Fall verhindern, daß

weiterhin „Opfer der Einseitigkeit“ produziert werden. Bei der Implementation dieses curricularen Bestandteils greift man auf Erfahrungen zurück, die am Braunschweigischen Gymnasium Martino-Catharineum seit 1872 gesammelt worden sind; Erfahrungen, die nun von Wert sind, „seitdem die Medizin ihre Hauptaufgabe in der Erforschung der gesundheitsgefährdenden Momente ... unternommen hat“ (Koch 1890, S. 377 ff.). „Wenn [der Zuschauer] ... in der scheinbaren Regellosigkeit des Spiels die feste Ordnung bemerkt, wie jeder einzelne unter Leitung seines Fußballkaisers seinen bestimmten Posten inne hat und dessen Pflichten genau versieht, ... ein solcher Anblick belehrt [ihn], daß es sich bei diesem Spiele nicht allein um körperliche Ausbildung handelt, sondern auch um eine Schulung sittlicher Eigenschaften, der Entschlossenheit des Mutes, des Gehorsams ... ‚Das ist gewiß keine körperlich entartete Jugend, daraus werden einmal stramme, ausdauernde Soldaten werden‘, sagt sich dieser...“ (S. 378).

Was den Ausbau der personalen Dimension angeht, so finden sich hier einerseits jene alten Forderungen wieder, die Lehrmethoden zu verbessern, alle Lehrer ausdrücklich auch pädagogisch vorzubilden und überhaupt auf eine „Verlegung der Hauptarbeit ... in die Schule“ (*Zeitschrift für Schulgesundheitspflege* 1891, S. 109) zu sehen. Ein Aspekt allerdings kommt unter dem Stichwort „Klassenlehrer“ neu in Betracht. Einmal soll er dem Lernklima in der Schule eine neue Qualität verleihen, indem er gegenüber den Schülern die Rolle der festen Bezugsperson übernimmt. Zum anderen zieht er – anstelle irgendeines „Fachlehrers“ – ausdrücklich die Kompensationsfächer auf sich und rückt damit als Instanz „für das körperliche und geistige Gedeihen“ zu einer Integrationsfigur auf. Nicht zufällig wird in dieser Zeit auch der Zeichen- und Malunterricht aufgewertet.

Anzumerken ist noch, mit welcher Intensität Ärzte hierbei auf den Zuschnitt und die formale Aushöhlung bestehender Curricula Einfluß nehmen und sehr detaillierte Vorstellungen über die Fachstruktur entwickeln: „Der Unterrichtsstoff soll so gewählt sein, daß die Erziehung des kindlichen Gehirns den zukünftigen Staatsbürger zu einer gesunden, d.h. klaren und sicheren Thätigkeit heranbilden kann. Je weniger Dogmatik, und je mehr Naturkunde, Mathematik, Geographie und Weltgeschichte in den Vordergrund treten, um so größer die Garantie, daß die Kinder sich an ein klares und sicheres Empfinden, Denken und Urteilen, sowohl in wissenschaftlicher wie ethischer Hinsicht gewöhnen“ (ERISMANN 1898, S. 638).

Aus der Distanz heraus gewinnen sie zuweilen gar das richtige Augenmaß, um artikulieren zu können, was denn nun eigentlich staatlich diktierte Lehrfolgen so in Mißkredit gebracht hat; ist es vielleicht gar nicht der inhaltliche Kanon selbst, sondern jene sich in der ständigen Korrektur spiegelnde Reformwut, die zu einer fortwährenden Unruhe an der Schulfront führt? SCHMID-MONNARD wenigstens konstatiert „nervöse Zustände als Zeichen des Rückgangs körperlicher und geistiger Leistungsfähigkeit“ (1899, S. 1), und zwar mit steigender Tendenz sowohl bei der „größtstädtischen Jugend“ allgemein wie vor allem und gerade auf höheren Schulen, so daß „auf einzelnen höheren Schulen mehr als die Hälfte der Schüler nervöse Zustände aufweist“ (S. 2). Aber, wie gesagt, in seinen Augen sind nicht die Lehrpläne selber schuld daran: „... die Neuerung der Lehrpläne, die sich in kurzer Zeit abgelöst haben, ferner das Vielerlei der Gegenstände, durch welches Schulung des Gehirns zu konzentrierter Arbeit verhindert wird, ferner die Vergrößerung mancher Pensen statt Ermäßigung der Forderungen des Lehrplans, oder Bereitung neuer Schwierigkeiten durch unzweckmäßige Anordnungen der Lehrpläne“ seien die wahren Ursachen (S. 5f.).

Auch eine andere „Neuerung“ gerät ins Blickfeld, und zugleich erweitert sich damit die Palette der in Betracht gezogenen Schulen bzw. Schüler. Es ist die „Einführung des Fachlehrersystems“ (*Schulgesundheitspflege* 1885 I, Nr. 25) an „einfachen Volksschulen“, die erstmalig in Erinnerung ruft, daß gleichzeitig mit der Übernahme eines konstitutiven Merkmals der höheren Schulen auch das Wort „Überbürdung“ von dort entlehnt wird. Die folgende Warnung bezieht sich also nicht mehr auf das Gymnasium, sondern auf die Volksschule:

„Die meisten Kinder, welche in den Unterklassen die Censur: ‚gut‘ wohl auch ‚sehr gut‘ aufzuweisen hatten, dürfen in den Oberklassen nur Anspruch auf ‚genügend‘ oder ‚wenig genügend‘ erheben. Die Censurbücher bestätigen dies. Daß die Überbürdung nicht eine Marke auf der Körperfrische unserer Schüler zurückläßt, kann nur der leugnen, der noch nicht in das Getriebe der modernen Schule hineingeschaut, noch nicht eine Schule mit überspannten Anforderungen betreten hat“ (ebd.).

Tatsächlich verlagert sich nun, wie oben erwähnt und wiederholt gewünscht, die Lernarbeit in die Schule, und mehr und mehr nimmt der Klassenraum äußerlich den Charakter eines Schulzimmers an. Aber mit dieser „Abänderung der Lebensbedingungen unserer Gymnasiasten“ (SCHMID-MONNARD 1899, S. 16) und auch anderer Schüler, wie man sieht, manifestiert sich zugleich nur eine *spezifisch* ausgestaltete Schulwelt, die Schüler mediatisiert, sie mittels des „Wie“ von der Unmittelbarkeit subjektiver Wahrnehmung trennt. Da fruchten Warnungen von Medizinerinnen oder Pädagogen wenig. Wieder stellt sich uns die entfachte öffentliche Diskussion wie eine willkommene Gelegenheit dar, im Windschatten des Engagements für die Einkehr formaler Ansprüche in das Schulzimmer neue administrative Maßstäbe mitzuziehen und durchzusetzen. Wie schon die Diskussion des Themas „Überbürdung“ im preußischen Abgeordnetenhaus am 24. 2. 1883 gezeigt hat, wird dieser Gegenstand wie ein multikausales Gebilde vorgestellt, aus dem sich jeder zu Wort kommende Abgeordnete mit spitzen Fingern seine Einschätzungen herauszupft, ohne den Komplex anzutasten, um schließlich froh zu sein, wenn jene Pflichterfüllung mit einem abgelehnten Resolutionsentwurf endet. Den Vorteil aus einer solchen Frage zieht gerade darum die Schuladministration.

Abschließend noch ein Wort zu der offensichtlichen „Errungenschaft“ dieser Diskussionsepisode, der geregelten *schulärztlichen* Betreuung aller Schulkinder: Die Vorzüge einer derartigen Maßnahme liegen auf der Hand und bedürfen keines Kommentars. Aber es sollte nicht übersehen werden, daß hiermit der fortschreitenden Inbesitznahme der Schüler durch Schule und Administration Vorschub geleistet wird, indem die Lastzumessung nun individualisiert erscheint und zugleich den Therapiegedanken provoziert. Therapie aber kommt in der Regel zu spät.

5. Der ignorierte ‚Schulstreß‘ bei Mädchen im Zusammenhang mit curricularen Ansprüchen

Um immer einmal wieder die angeblich durch Curricula erzwungene Lernwut näher in Augenschein zu nehmen, heben öffentliche Instanzen die Schulpyramide zuweilen etwas an, so daß ihre Spitze vorübergehend aus der Flut der Anonymität ragt. Bald taucht sie dann wieder ein, weil der Betrachter sie ratlos aus der Hand gibt. Zuweilen nur ragt dieser Kegel so weit hervor, daß – wie etwa in den achtziger Jahren – Informationen über die Schularbeit „in der einfachen Volksschule“ „nach vorgeschriebenen Stoffplänen“ (*Schulgesundheitspflege* 1885 I, Nr. 25) an die Öffentlichkeit getragen werden, also auch darüber, daß selbst hier Kinder zu früh „durch solche Überbürdung ... in den Ernst des Lebens ... geführt“ würden, vor allem dann, wenn sie „in einer Fabrikstadt oder in einem Fabrikdorfe“ wohnten.

Auffällig ist nur, daß wir keine Hinweise auf Diskussionen finden, die im Zusammenhang mit der Mädchenerziehung Curriculum und Gesundheitsgefährdung in einen Zusammenhang bringen. Dabei nimmt sich beispielsweise der Lektionsplan der Elisabethschule in

Berlin aus dem Jahre 1814 recht stattlich aus (SCHULZ 1849, S. 109–111) und steht in Struktur und Vielfalt den Plänen von Knabenschulen kaum nach. Der Widerspruch tritt noch deutlicher zutage, wenn wiederholt und bei jeder nur denkbaren Gelegenheit den Mädchen Zartheit und geringe körperliche Belastbarkeit zugestanden wird. Gerade dieses Argument führt nämlich u. a. zur unterschiedlichen Organisation von Knaben- und Mädchenerziehung. Aber offenbar soll mit dieser Trennung nur der durchorganisierte Lehrplan für Mädchen unterlaufen werden, „denn das Wissen ist niemals Zweck bei ihnen“ (HUYSEN 1848, S. 315); ihnen werden ja andere Belastungen zugedacht, die, wie es heißt, besser zu ihrer „Natur“ passen. So werden Töchter aus dem Bürgerstand der „Gelegenheit, die Gesundheit zu beschädigen“ (KÖHLER 1865, S. 101) bedenkenlos überantwortet und „der barbarischen Unsauberkeit der niederen Classen in Stadt und Land“ ausgeliefert: „Auch in solchen Städten, in welchen ‚Töchterschulen‘ und ‚höhere Töchterschulen‘ errichtet und im Gange sind, wird die Volksschule doch von verhältnismäßig weit mehr Mädchen als Knaben aus besseren Bürgersfamilien besucht“ (STOCKMAYER 1865, S. 538). Nach RIEHL (FLASHAR 1865b, S. 913) dient es gar der Charakterbildung, wenn „Mädchen bis zum 12. oder 14. Jahre ..., *seien ihre Eltern so vornehm, wie sie wollen*, wenigstens in der Schule mit der Gesammtheit der Kinder des Volks auf einer Bank gesessen und mit den barfüßigen Kameraden und Gespielinnen unter gleichem Kriegerrecht des Bakels gestanden haben“. Den Knaben dagegen werden *gleich* Vorschulen zur Verfügung gestellt.

Während, wie oben gezeigt wurde, ein Geschrei anhebt, wenn sich an Gymnasien eine organisatorisch verwaltete Hierarchie ausbildet, scheint sich kein Widerspruch zu regen, wenn – wie 1857 auf der 9. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung in Frankfurt/M. (FLASHAR 1865b, S. 925) vorgestellt – Mädchenschulen für ein Modell der Sozialrevolution erhalten sollen. Um einerseits „den Forderungen der wirklich höheren und vornehmen Stände zu entsprechen“, andererseits „dem Bildungsbedürfnis der aufstrebenden Volksclassen gerecht“ zu werden, diskutiert man offen die Frage, „wie die Mädchenschule zu organisiren sei, damit [im Durchlauf] allen diesen Gruppen der Gesellschaft genügt werde“ (S. 926), wobei „vier sociale Gruppen unterschieden“ werden müssen: „Die unterste Stufe, ... zum Dienen bei einer Herrschaft“ gedacht, „der zweite Stand“, in dem „die Tochter ... der Mutter helfend zur Seite steht“, „der dritte ... gehobene Stand, wo ... eine fremde Bedienung ... der unmittelbaren Aufsicht der Hausfrau bedürfe“, „die vierte Stufe“, wo „sich das veredelte Familienleben in der reinsten Gestalt“ zeigt.

Zwar wird die schon existierende Musterschule in Köthen, die „die Töchter aller Stände, *des ersten Staatsmannes und des letzten Arbeiters*, insofern er nur Schulgeld zahlt, vereinigt“ (S. 926), als Ausnahmefall hingestellt; aber die ausführliche Reflexion zu diesem Punkt favorisiert ein Konzept, das jedem Mädchen jenseits der sozialen Herkunft den Aufstieg von Stufe zu Stufe modellhaft im Schulsystem zudenkt. Da zugleich aber auch wiederholt der Gedanke der Abhärtung als Gegengewicht zur „Entfernung von der Natur“ (FLASHAR 1865a, S. 533) ins Spiel gebracht wird, gewinnt man bei allem Hin und Her fast den Eindruck, als werde den Mädchen einerseits das Wissen vorenthalten, andererseits aber über eine Art von „heimlichem Curriculum“ die gezielte und zugleich dosierte *Herbeiführung von Streßsituationen* auf außer-curricularen Wegen betrieben. Dieses geschieht dann eben nicht im Dienst einer anspruchsvollen Qualifikation, sondern aus fast gegenteiligen Gründen:

„Da nach dem Zeugnis der Geschichte alle Virtuosität der Frauen immer nur in der Technik liegt, und sie nirgends durch die Bedeutung der Production in die Entwicklung der Kunst eingegriffen haben, so bleibt ... die Pflicht stehen, daß der allen Frauen gemeinsame natürliche Beruf nicht durch einen andern besondern, auch nicht durch einen künstlerischen Beruf, absobirt werden dürfe“ (FLASHAR 1865a, 493f.). Es scheint somit die Absicht vorzulegen, das Mädchen nur den Härten des *Schullebens* bewußt auszusetzen, da es andernfalls „gar keinen Begriff von den Beziehungen des Menschen zu den größeren Gemeinschaften des Lebens“ (FLASHAR 1865b, S. 918) mitnähme, wenn es dann als

Ehefrau „völlig in dem Hause eingeschlossen“ bleibt. Die Ausweitung des zunächst sehr schmalen Lehrangebots für Mädchen im 19. Jahrhundert unterliegt aus Prinzip nicht jener strengen Kontrolle wie bei den Knaben.

Der Satz v. RAUMERS: „Welch ein Ueberfluß an Lehrobjecten“ (FLASHAR 1865 b, S. 919) klingt wie ein Ruf des Engagements und ist doch doppeldeutig; dem Wildwuchs scheint man im 19. Jahrhundert offenbar bewußt nicht zu begegnen; und bezeichnenderweise werden die letzten Spuren der Industrieschule des 18./19. Jahrhunderts ausgerechnet über den Handarbeitsunterricht der Mädchen tradiert. Selbst als gegen Ende des 19. Jahrhunderts herauskommt, „daß Blutarmut, allgemeine Schwäche, ‚habituellem Kopfschmerz‘ bei den Mädchen viel stärker vertreten ist als bei den Knaben derselben Klasse“, im Alter von 13 Jahren „der Prozentsatz für Krankheiten bei den Knaben 31, bei den Mädchen 50“ (LAY 1920, S. 176 f.) beträgt, wird jene Differenz in der Regel nicht mit der besonderen Belastung der Mädchen in der Schule, schon gar nicht mit einem übervollen Lektionsplan in Verbindung gebracht (Ausnahme: V. KÜGELGEN für die Mädchen im Baltikum). Dagegen findet sich mit einer erstaunlichen Beharrlichkeit in diesen und ähnlichen Befunden der Hinweis auf die Abwesenheit des schon längst für probat erklärten Präventionsmittels der „regelmäßigen Leibesübungen“ (SCHUSTER); wie überhaupt seit 1864, dem Datum eines diesbezüglichen Gutachtens der Berliner medizinischen Gesellschaft, das Thema der Gesundheitsstörungen (nicht: Gesundheitsgefährdungen) bei Mädchen fester Bestandteil der öffentlichen Diskussion geworden ist.

Gerechtfertigt ist dieser Anspruch, orientiert an der Zauberformel „Allseitigkeit“, schon länger. Mit ihr identifizieren sich auch weibliche Erzieher wie etwa die „Vorsteherin einer Lehranstalt für Töchter“ in Hamburg, die einen Aufsatz unter dem Titel „Gymnastik, besonders in Beziehung auf das Turnen der Mädchen“ (LÜTKENS 1846) veröffentlicht. Die „Zwecke, Erfordernisse und Resultate“ münden hiernach in „Haltung“, „Gehorsam“, „Aufmerksamkeit und Pünktlichkeit“, womit in der Summe eine eigene Art von Disziplin gemeint ist. Nicht das Turnen selber zügelt die Wildheit, vielmehr seine „Regelmäßigkeit“ (S. 107); erst beim Turnen wird man gewahr, wem es „zu streng [ist] in seinen Forderungen an den Willen“; diejenigen Mädchen sind folglich als „träge“ identifiziert, denen „es ... zu sehr ihre augenblickliche Freiheit“ zu beschränken scheint. Das aktive Tätigsein „unter dem Gesetz der Schwere und Bewegung“, also das unerlässliche „Unterwerfen“ ist wichtiger als Gehorsam selber; vor allem das, was wir heute „konditionierende“ Funktion nennen, macht das Mädchenturnen zu einer unersetzbaren Angelegenheit: „Alles, was hundertmaliges Berufen über Haltung beim Arbeiten etc. bezweckt“, wird hier fast spielend von selbst erreicht. Ausdrücklich wird der Umstand, daß Knaben „auf andere Weise empfindlich gegen Zwang sind“ (S. 107) als Mädchen dergestalt, daß sie „in solchen Anforderungen an die Kraft mehr eine willkommene Anleitung zum Gebrauch derselben sehen“, während Mädchen den „augenblicklichen Zwang“ nicht so leicht „vergessen“, zur Rechtfertigung für eine programmatische seelisch/körperliche Erregung.

Zwei Jahre davor war durch dieselbe Autorin (LÜTKENS 1844) schon in den Hamburger „Wöchentlichen Nachrichten“ eine öffentliche Diskussion zu diesem Punkt angeregt worden, ein Zeichen für die einem solchen Thema inzwischen entgegengebrachte allgemeine Aufmerksamkeit. Dabei kommt auch der Lehrer zu Wort, der an oben erwähnter Anstalt den Turnunterricht erteilt. Immerhin bringt dieser Lehrer (BENÉ 1844) Überlegungen ins Spiel, die sich wegen der kritischen Komponente bis ins 20. Jahrhundert verlängern lassen: (1) Er nimmt Anstoß daran, „daß eine Sache, die an und für sich gut“ ist, erst „durch die Theilnahme erlauchter Personen ... an Werth gewinnen kann“ (S. 5) und führt dafür Beispiele an: „Als Werner, jetzt Dirigent des orthopädischen Institutes zu Dessau, sich in Dresden aufhielt, nahmen die Prinzessinnen Theil an den von ihm geleiteten Turnstunden.“ „Eiselen in Berlin sieht an jedem für das Mädchenturnen bestimmten Tage

eine lange Reihe von Equipagen vor seinem Hause auffahren. Bis zu den höchsten Ständen hinauf senden die Familien ihm ihre Töchter, um in den Turnübungen Nutzen und Vergnügen zu finden.“ Offenbar würden so *gewünschte* Erziehungsformen popularisiert. (2) Er stellt öffentlich die Frage, warum immer noch „die eine Hälfte unserer Jugend“ anders behandelt werde als „die andere“, warum „die minder lebhaft Beschäftigung der Mädchen, ihr anhaltendes Sitzen und die Einwirkungen der häuslichen Lebensart auf den Körper“ (S. 4) nicht den kompensatorischen Aspekt des Turnens in den Vordergrund rücke.

Aber der allgemeine Trend geht in die entgegengesetzte Richtung, und selbst bei den Reorganisationsversuchen der Jahre 1848/49 wird trotz vorliegender Petitionen „die höhere Mädchenschule ... gänzlich übergangen“, wird dem geäußerten Anspruch jener „einflußreichen Hälfte unserer menschlichen Gesellschaft“ nicht Rechnung getragen (FRIEDLÄNDER 1849, S. 265f.). So überrascht es nicht weiter, wenn gegen Ende des 19. Jahrhunderts ein präsentierte versteinertes Leitbild maßgebliche Stellen der Diskussion enthebt, bei Mädchen überhaupt Curriculum und Gesundheitsgefährdung in einen Kausalzusammenhang zu bringen. Der Verlust der biologischen „Mitte“, gleichsam das „Aus-der-Rolle-Fallen“, wird als einzige Streßursache sanktioniert, und zwar im internationalen Rahmen: „Die Unwissenheit und Achtlosigkeit des weiblichen Geschlechts bezüglich seines Geschlechtslebens [ist] eine der allgemeinsten Ursachen von deren großer Schwäche und Kränklichkeit“ (BURGERSTEIN 1889, S. 649f.).

Ganz ähnlich argumentiert man in den USA: „Gehirn und Ovarien können sich nicht gleichzeitig entwickeln, wenn das nervöse Gleichgewicht sich aufrecht erhalten soll. Wo dennoch der Versuch gemacht wird, leiden die Ovarien als die empfindlicheren Organe zuerst. Kopfschmerz und andere undefinierbare Beschwerden der Töchter sollen den Müttern ein Warnungszeichen, ein Fingerzeig der Natur sein, der geistigen Überarbeitung ein Ziel zu setzen. Sie zeigen ihnen an, daß die Tochter ‚nervös‘ zu werden beginnt“ (*Erziehung der Mädchen* 1892, S. 74–76). – Am deutlichsten aber drückt es ein ungarischer Arzt aus: „Auch der erfahrene Landwirt weiß, daß die Entwicklung des Muttertieres für die Gesundheit und edleren Eigenschaften der ganzen Generation von entscheidender Bedeutung ist. Und nicht anders verhält es sich beim Menschen“ (*Erziehung der Mädchen* 1890, S. 27).

Kurz, *alle* schulische Aktivität bedeutet letztlich schon „eine ernste Gefahr für die künftige Mutter“ (S. 28); und also manifestiert sich in einem „blutleeren, kraftlosen, nervösen und unentwickelten Körper“ (S. 29) gewissermaßen das Prinzip ‚Schule‘, aber anscheinend *nur* bei Mädchen. So verwundert es nicht, daß man der Gründung des ersten Mädchengymnasiums in Karlsruhe (1893) mit Skepsis begegnet und den Bericht darüber mit folgendem Satz beschließt (*Karlsruhe* 1893, S. 684f.): „Nach allem dem wird man den Leitern und Leiterinnen des ersten deutschen Mädchengymnasiums, gestützt auf sachliche Gründe und fern von jeder Parteilichkeit, ein ‚Caveant consules!‘ zurufen müssen.“

6. Zusammenfassung

Nicht nur die an anderer Stelle ausgesprochene Vermutung (FURTNER-KALLMÜNZER et al. 1977, S. 782), „daß das Problem ‚Schulstreß‘ keineswegs ein wirklich ‚neues‘ historisches Phänomen“ darstelle, wird durch diese Untersuchung bestätigt; auch die dort angebotene Analogie der „Thematisierungswellen“ (S. 773) – einschließlich der damit

verbundenen „Ausdruck“/„Bedingung“-Ambivalenz – findet als mögliches Organisationsprinzip für größere Zeiträume unsere Zustimmung. Dieses Gleichnis erlaubt uns zumindest eine weitergehende Interpretation der vorgefundenen Diskussionsschwerpunkte insofern, als es beispielsweise mit der eingebrachten Vorstellung vom „Wellental“ nur den Tiefpunkt einer öffentlichen Thematisierung suggeriert und nicht den objektiven Tatbestand inexisterter Gesundheitsgefährdung. Dennoch bleibt ungeklärt, welches Maß hier angelegt war. Sicher resultiert die Aussage „Wellental“ nicht aus einem zahlenmäßigen Befund. Offenbar wird zudem ein „Wellental“ in der akuten Situation auch gar nicht als solches wahrgenommen, vielmehr nur aus dem rhythmischen Gegenüber des „Wellenberges“ als dessen Abwesenheit erschlossen. Anscheinend besteht zu derartigen Diskussionen einfach nur kein Anlaß, weil Qualitatives – also das „Wie“ der schulischen Vermittlung, die „Wiedergewinnung des Erzieherischen“ oder das „pädagogische Prinzip“ – in hohem Ansehen steht.

Es könnte allerdings umgekehrt heißen, daß auch die Vorstellung vom „Wellenberg“ nichts weiter als ein Ausdruck verbaler Provokation ist, hervorgerufen etwa durch Publikationen, die für eine forcierte Materialisierung genormter Lehrangebote plädieren, also nicht oder nur zum Teil eine „Reaktion auf ... Probleme der Schule und der Schüler“ darstellen (FURTNER-KALLMÜNZER et al. 1977, S. 775). Wortangebote wie „zeitliche Anordnung des Lernens“, „materielle Ausstattung“, „quantitatives Angebot“ (Begriffe aus dem „Strukturplan“) sind nicht nur für sich schon „Reizwörter“, sondern *produzieren* gleichsam aus sich eine Vielzahl negativ besetzter Begriffe. Wortschöpfer fühlen sich auf den Plan gerufen, sobald nur die „qualitative Bedeutung der Schule für *alle* Schüler“ (ebd., S. 774) infrage gestellt wird, nicht erst, wenn im Zuge der Verschulungstendenz ein durch die Administration markiertes Etappenziel erreicht ist.

So erklärt es sich auch, warum es in der Regel bei unseren Fällen gar nicht die Betroffenen waren, die auf eine Verminderung schulischer Ansprüche drangen, sondern privilegierte Gruppen mit Zugang zu den Medien, denen es letztlich darum ging, die Zahl der „Verbündeten“ zu erhöhen. Erst ihre Polemik gegen eine erstarrte Lernwelt auf den schmalen Bahnen isolierter Zielvorstellungen (s. hierzu FURTNER-KALLMÜNZER et al. 1977, S. 774) ruft politische Instanzen auf den Plan bzw. fordert deren Stellungnahme heraus. Damit wird deutlich, daß jenseits der Frage, ob nun tatsächlich ein Curriculum „Schulstreß“ hervorrufen kann, die Diskussion zu diesem Thema eine Art von Eigendynamik mit politischen Folgen entwickelt, in der einige Momente durchgehend wahrnehmbar sind, andere wiederum sich erst herausbilden oder erst nach und nach bzw. abgewandelt in Erscheinung treten.

Zu den durchgehenden Merkmalen zählen wir folgende Umstände: (1) Eine zunächst an den Gegenständen orientierte Diskussion kippt sehr schnell in den Bereich des Formalen ab, soweit von Zielangaben die Rede ist; sie öffnet sich zugleich auch der personalen Dimension, soweit es um die Qualität der Kommunikation geht. (2) Die Reaktion auf die nur sektoral vorgebrachte Kritik beschränkt sich nicht auf diesen vorgegebenen Rahmen, sondern verallgemeinert sie in Form administrativer Maßgaben. (3) In jedem Fall beteiligen sich Ärzte an der Kritik, zumindest greifen sie in einem fortgeschrittenen Stadium in die Diskussion ein und verleihen ihr durchweg erst dadurch besondere gesellschaftliche Durchschlagskraft. (4) Die Vorgabe der Kritik ist offenbar jedesmal der Homöostase-Gedanke, ob er sich nun hinter dem „Rechten und Guten“ oder hinter dem Harmoniegedanken verbirgt. (5) Wenn auch nicht von Anbeginn, so doch schon in einem frühen Stadium derartiger Diskussionen spielen Kurssystem und Fachlehrerprinzip eine wichtige Rolle. Zumindest reibt sich an diesen Erscheinungsformen vor allem die Kritik.

(6) Im weitesten und allgemeinsten Sinn läßt sich schließlich sagen, daß jede der hier berücksichtigten Diskussionsschwerpunkte Folgen zeitigt, und zwar andere, als zunächst vorherzusehen waren bzw. als auch von den Kritikern ins Auge gefaßt wurden. Dieser Umstand läßt „Prävention“ in einem schillernden Licht erscheinen.

Mit diesem letzten Punkt berühren wir schon die dialektischen Qualitäten dieser sich in wiederkehrenden Höhepunkten darstellenden Diskussionsabfolge. Ein solcher Aspekt, also die prozessuale Komponente, sollte folglich nicht bei einer Evaluation ausgespart werden: (1) Vor allem fällt hier auf, daß wie in einer Stafette zwar der gleiche Gegenstand weitergereicht wird, die jeweilige Diskussion aber stets andere Facetten anleuchtet, also die Frage nach dem „falschen“ und „richtigen“, dem didaktisch nicht verarbeiteten, schließlich nach dem zu häufig abgeänderten Curriculum. (2) Die „überholten“ Kritikpunkte werden nicht einfach „ersetzt“, sondern bleiben, aufgehoben, auch weiter im Gespräch und motivieren in der Folge bis dahin noch nicht berücksichtigte Gruppen, in den Chor der Kritik mit einzustimmen. Das gleiche gilt allerdings auch für die auf die Kritik folgenden Präventivmaßnahmen; es handelt sich einerseits um jeweils andere; aber sie lösen sich nicht gegenseitig ab, sondern „reichern“ die Szene nur mit weiteren Auflagen an, die zu Repressionen werden. (3) Auffällig ist aber auch, daß die Initiatoren der Kritik fortschreitend näher an die Staatsgewalt heranrücken: zunächst ist es ein Günstling eines Duodezfürsten, dann ein Beamter des höheren Dienstes, schließlich der Monarch selber, der die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit auf sich lenkt.

Abschließend läßt sich festhalten: Ausformulierte Inhaltlichkeit als leitendes Prinzip des schulischen Lehrangebots wie auch die Ausrichtung am Primat des „Pädagogischen“ sind nicht *durchgehend* zu beobachtende Phänomene des geschichtlichen Ablaufs. Selbst in programmatischer Form tritt das Engagement etwa für das curriculare Moment – mit materialisierten Lehrstoffen und strikt überwachtem Lernprozeß – nur in *Schüben* auf. Diesen Schüben aber mischt sich stets eine kritische Reflexion über die empirisch erfaßten und vermuteten gesundheitlichen Folgen unter, so daß für den Beobachter der Eindruck einer Koinzidenz von Curriculum und Gesundheitsgefährdung entstehen kann. Deswegen aber darf aus derartigen Abfolgen nicht schon gleich auf die rhythmische Einbettung von „Wellenbergen“ (metaphorisch gesprochen) in einen letztlich folgenlosen Wandel der Formen geschlossen werden, also auf die bloße Wiederkehr einer sich gleichenden Thematisierung. Dafür wird die dann wieder einmal aufbrechende Diskussion viel zu grundsätzlich geführt; mit regelmäßiger Beharrlichkeit nämlich bringt die Kritik den Aspekt der anthropologischen „Grenze“, häufig in biologistische Gleichnisse gekleidet, als Warnung via Administration ins Spiel, gegenübergestellt der mit curricularen Offerten einhergehenden Provokation *grenzenloser* Plastizität von Lernern. Und jedesmal entwachst dann dieser gutgemeinten Reaktion auf administrative Zugriffe mindestens eine neue Verhaltensdirektive wie „Hände auf den Tisch legen“, „Aufstehen bei Frage und Antwort“ oder „Zwangsteilnahme am Kompensationsfach“; aber letztlich kommt keine jener Maßnahmen der Gesundheit zugute, sondern der Disziplin, erstarrt außerdem schnell zum Ritual, wird zur Belastung, zum Ballast.

Literatur

Akademische Rede des FREIHERRN V. ICKSTATT vom 28.3.1774. In: Allgemeine Bibliothek für das Schul- und Erziehungswesen in Deutschland. 2. Bd. Nördlingen 1775, S. 360–374.

- BASEDOW, J. B./CAMPE, J. H. (Hrsg.): Pädagogische Unterhandlungen. Jg. 1–5. Dessau 1777–1783.
- BECKER, R. Z.: Noth- und Hülf-Büchlein für Bauersleute oder lehrreiche Freuden- und Trauer-Geschichte des Dorfs Mildheim. Zit. nach der Auflage „für Nieder-Deutschland“. Gotha/Leipzig/Hannover 1789.
- BENÉ, C.: Das Turnen für Mädchen. In: Priv. wöch. gemeinn. Nachrichten von und für Hamburg Nr. 65 v. 15.3.1844, S. 4–5.
- BURGERSTEIN, L.: Untersuchung der höheren Töchterschulen Schwedens, besonders in schulhygienischer Beziehung. In: L. KOTELMANN (Hrsg.): Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 2 (1889), S. 635–650.
- BURGERSTEIN, L.: Die Arbeitskurve einer Schulstunde. In: Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 4 (1891), S. 544–562, 607–627.
- CAMPE, J. H. (Hrsg.): Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens. 1. Bd. Hamburg 1785.
- COHN, H.: Geschichte und Kritik der Breslauer Schulhygiene. In: Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 5 (1892), S. 49–62.
- DEINHARDT, H.: LORINSER. In: SCHMID 1865, S. 450–459.
- EBERMAIER: Bemerkungen über den Einfluß der jetzigen Gymnasialbildung auf den Gesundheitszustand. In: Medicinische Zeitung [Berlin] (1836), S. 101–104.
- ERISMANN, F.: Rezension zu: K. FINKELNBURG: Ausgewählte Abhandlungen und Vorträge auf dem Gebiete der Hygiene und Psychiatrie. In: Zeitschrift für Gesundheitspflege 11 (1898), S. 636–640.
- FLASHAR, E.: Mädchenerziehung. In: SCHMID 1865, S. 489–538.
- FLASHAR, E.: Höhere Mädchenschule. In: SCHMID 1865, S. 901–946.
- FRIEDLÄNDER, H. H.: Kann und muß die höhere Mädchenschule Staatsanstalt werden? In: Blätter für weibliche Bildung [Elberfeld] (1849), S. 264–289.
- FRITZSCH, TH.: J. B. BASEDOWS Elementarwerk. Bd. 1 und 2. Leipzig 1909.
- FURTNER-KALLMÜNZER, M./BUJOK-HOHENAUER, E./SARDEI-BIERMANN, S.: Schulstreß – eine aktuelle Thematisierung der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik 23 (1977), S. 773–784.
- HERTEL, A.: Neuere Untersuchungen über den allgemeinen Gesundheitszustand der Schüler und Schülerinnen. In: Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 1 (1888), S. 167–183.
- HEYER: Ueber die allzugroße Anstrengung der körperlichen und geistigen Kräfte im Kindes- und Jünglingsalter. In: Schulblatt für die Provinz Brandenburg [Berlin] 27 (1864), S. 209–234.
- HOFFMANN, J. G.: Bemerkungen zum Schutz der Gesundheit in Schulen. In: Medicinische Zeitung [Berlin] 5 (1836), S. 75–80.
- HUYSEN, G.: Andeutungen über einige Haupt-Punkte bei der weiblichen Erziehung und Bildung, besonders im Unterschiede von der männlichen. In: Blätter für weibliche Bildung [Elberfeld] (1849) S. 301–320.
- Inserat*: Der Bote aus Thüringen. In: G. ZERRENNER (Hrsg.): Der deutsche Schulfreund. 8. Bd. Erfurt 1794, S. 186–188.
- KEY, A.: Die Pubertätsentwicklung und das Verhältnis derselben zu den Krankheitserscheinungen der Schuljugend. Berlin 1890.
- KOCH, K.: Die Braunschweiger Schulspele. In: Zeitschrift für Gesundheitspflege 3 (1890). S. 377–391.
- KÖHLER, R.: Körperliche Erziehung. In: SCHMID 1865, S. 73–101.
- Königl. privil. Berlin. Zeitung v. Staats und gelehrten Sachen Nr. 131 v. 1. 11. 1817. Zit. Zeitungsbericht.
- KOTELMANN, L.: Die hygienische Fürsorge des deutschen Kaisers für die Schuljugend. In: Zeitschrift für Gesundheitspflege 3 (1890), S. 193–197.
- LANGE, A.: Leibesübungen. In: SCHMID 1865, S. 308–364.
- LAY, W. A.: Experimentelle Didaktik. Leipzig 1920.
- LORINSER, K.-I.: Zum Schutz der Gesundheit in Schulen. In: Medicinische Zeitung [Berlin] 5 (1836), S. 1–4.
- LÜTKENS, D.: Das Turnen der Mädchen. In: Privilegierte wöchentliche gemeinn. Nachrichten von und für Hamburg Nr. 71 v. 22.3.1844, S. 3.
- LÜTKENS, D.: Gymnastik, besonders in Beziehung auf das Turnen der Mädchen. In: D. LÜTKENS, geb. v. COSSEL (Hrsg.): Pädagogische Mittheilungen für Eltern und Lehrer aus Literatur und Leben. Bd. 1. Hamburg 1846, S. 104–108.

- MEIXNER, J.: Die Schulgesundheitspflege auf dem 2. deutsch-österreichischen Mittelschultage in Wien. In: Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 3 (1890), S. 338–346.
- MEUMANN, E.: Abriß der experimentellen Pädagogik. Leipzig ²1920.
- MEYER, A. H. G.: Schule und Kinderarbeit. Diss. Hamburg 1971.
- PAEHLER: Rezension zu: J. KOLLMANN: Die Schulhygiene und ihre neueste Forderung. In: Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, 4. Jg. (1891), S. 764–769.
- PALMER, C.: Die Schule der Philanthropisten. In: Süddeutscher Schul-Bote [Stuttgart] 11 (1847), S. 121–125.
- PETRAT, G.: Reifennormen der öffentlichen Schulen Preußens. Diss. Hamburg 1962.
- PETRAT, G.: Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750–1850. München 1979.
- POLACK, F.: Die Pflicht der Schule in Bezug auf die öffentliche Gesundheitspflege. In: Päd. Blätter f. Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. [Gotha] 6 (1877), S. 407–420.
- RÖNNE, L. v.: Die Verfassung und Verwaltung des Preußischen Staates. 8. T.: Die kirchlichen und Unterrichts-Verhältnisse. 2. Bd. Das Unterrichtswesen. Bd. I: Allgemeiner Teil. Privat-Unterricht. Volksschulwesen. Berlin 1855. Bd. II: Höhere Schulen. Universitäten. Sonstige Kultur-Anstalten. Berlin 1855.
- SCHMID, K.-A. (Hrsg.): Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens. 4. Bd. Gotha 1865.
- SCHMID-MONNARD, C.: Entstehung und Verhütung nervöser Zustände bei Schülern höherer Lehranstalten. In: Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 12 (1899), S. 1–9.
- SCHULZ, J. H.: Die Königliche Elisabethschule zu Berlin. In: Blätter für weibliche Bildung [Elberfeld] (1849), S. 94–114, 198–209, 281–289.
- SENGLING, D.: Das Problem der Überforderung im Kinder- und Jugendalter. Weinheim/Berlin 1967.
- SHORTER, E.: Die Geburt der modernen Familie. Reinbek 1977.
- STEFFENHAGEN, A.: Das Parallelsystem und das Classensystem an den deutschen Gymnasien. In: Pädagogische Revue [Zürich] 19 (Jan.–Jun. 1849), S. 1–33.
- STOCKMAYER: Mädchenschule. In: SCHMID 1865, S. 538–540.
- STÖCKER, G.: FRIEDRICH LUDWIG JAHN und das Problem der Volkserziehung. (Diss.) Köln 1966.
- STRÖHMBERG, C.: Rezension: AXEL KEYS schulhygienische Untersuchungen, in deutscher Bearbeitung herausgegeben von Dr. LEO BURGERSTEIN in Wien. In: Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 3 (1890), S. 148–156.

Verfasser namentlich nicht bekannt

- (n.) Die Ueberbürdung der Schuljugend. In: Pädagogische Reform [Hamburg] 5 (1881), o.S. (Nr. 41 v. 2. 12. u. Nr. 42 v. 9. 12. 1881). Zit.: n. [Anon.] 1881.
- Zur Schulgesundheitspflege. In: Pädagogische Reform. [Hamburg] 9 (1885), o.S. (Nr. 24 v. 12. 6. u. Nr. 25 v. 19. 6. 1885). Zit.: *Schulgesundheitspflege* 1885 I.
- Noch einmal die Schulgesundheitspflege. In: Pädagogische Reform, [Hamburg] 9 (1885), o.S. (Nr. 41 v. 27. 11. 1885). Zit.: *Schulgesundheitspflege* 1885 II.
- Die gesundheitsgemäße Erziehung der Mädchen. In: Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 3 (1890), S. 26–30. Zit.: *Erziehung der Mädchen* 1890.
- Aus der Rede des deutschen Kaisers bei Eröffnung der Schulreformkonferenz. In: Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 4 (1891), S. 1–4. Zit.: *Rede* 1891.
- Das Mädchengymnasium in Karlsruhe vom Standpunkte der Hygiene. In: Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 6 (1893), S. 684–687. Zit.: *Karlsruhe* 1893.
- Verhandlungen der medizinischen Gesellschaft zu Basel über den Einfluß der Schule auf die körperliche Entwicklung der Jugend. In: Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 6 (1893), S. 146–152. Zit.: *Verhandlungen* 1893.
- Die körperliche Erziehung der Mädchen. In: Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 5 (1892), S. 74–76. Zit.: *Erziehung der Mädchen* 1892.
- Die körperliche und geistige Arbeit im Gleichgewichte (nach v. NUSSBAUM). In: Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 6 (1893), S. 284–287. Zit.: *Die körperliche und geistige Arbeit* 1893.
- Zur Überbürdungsfrage. In: Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 11 (1898), S. 31–33. Zit.: *Zur Überbürdungsfrage* 1898.